

## DaF gezielt – zuviel verlangt?

### 1. Kapitel: Bestandsaufnahme

Goethe, zuverlässiger Zitatenlieferant in allen Lebenslagen, hat französisch so gelernt, wie es den Behavioristen einzig richtig scheint: "Die französische Sprache war mir von Jugend auf lieb; ... Sie war mir ohne Grammatik und Unterricht, durch Umgang und Übung, wie eine zweite Muttersprache zu eigen geworden."<sup>1</sup> Goethe verdrießt es allerdings, daß Franzosen im Gespräch ihm nicht so sehr antworten und entgegenen, als seine Aussagen vielmehr mit den angemessenen Ausdrücken wiederholen und richtigstellen. Ein solcher Erwerb einer zweiten Muttersprache hat also seine Tücken. Goethe zählt auf, wer seine Lehrmeister gewesen seien: Bediente, Kammerdiener und Schildwachen, junge und alte Schauspieler, theatralische Liebhaber, Bauern und Helden, dazu reformierte Geistliche und schließlich Montaigne, Amyot, Rabelais, Marot; und er berichtet über den Erfolg: "Alle diese Elemente bewegten sich nun in meiner Rede chaotisch durcheinander, so daß für den Zuhörer die Intention über dem wunderlichen Ausdruck meist verloren ging."<sup>2</sup>

Goethe ist – zumindest in dieser Beziehung – durchaus kein Einzelfall. Man kann seine Aussage sogar recht weit verallgemeinern: Wer, abgesehen von Kindern, sich eine Zweitsprache aneignet, ohne sich im geringsten um ihre Regelhaftigkeit zu sorgen, sei es mit Hilfe von Lehrern, sei es anhand von Lehrwerken, wird kaum jemals über eine zuverlässige Kompetenz verfügen. Regelhaftigkeit bezieht sich dabei nicht allein auf die morphosyntaktischen und semantischen Strukturen, sondern auch auf die expressive und die appellative Funktion, was Goethe erkannt und zum Ausdruck gebracht hatte, indem er zugibt, daß aus seinem buntscheckigen Gemisch die Intention nicht mehr zu erkennen war, daß er also tatsächlich das adäquate sprachliche Handeln nicht beherrschte.

Wenn solcherart dem Spracherwerb mit Methode das Wort geredet wird, so erhebt sich sogleich die Frage, welche die richtige ist. Die Betroffenen, die gegenwärtigen wie die zukünftigen Schüler, haben zumeist sehr unklare Vorstellungen, sind zudem mißleitet von Modeslogans und aus dem Zusammenhang gerissenen Schlagzeilen: "Englisch lernen in drei Monaten", "Spanisch ohne Mühe", "Russisch in elf Tagen" – "Wieso", fragt sich dann ein frustrierter Normalverbraucher, "lerne ich schon drei Jahre Deutsch und kann es immer noch nicht?"

Solche Selbstzweifel muß vor allem Studenten im nichteuropäischen Ausland erfassen, für die Deutsch kein selbstverständliches Kommunikationsmittel ist, das man bei einer Reise durch Mitteleuropa erfolgreich einsetzen kann. Es bleibt meist Schul- oder Universitätsfach, das manchmal eher zufällig von Bildungsplanern in Curricula aufgenommen worden ist.

Wenn sogar in den USA umstritten ist, wie sinnvoll der Deutschunterricht ist<sup>3</sup>, wieviel mehr muß in Ländern Asiens, Afrikas und Lateinamerikas, wo der Bildungsetat knapper bemessen ist, die Frage gestellt werden, ob Deutsch zum notwendigen Rüstzeug künftiger Techniker, Ärzte, Krankenschwestern, Sekundarschullehrern etc. gehört. Und weiter: Sind die Lehrmaterialien, die die Deutschen aus Ost und West für teure Devisen ins Land liefern, speziell dazu geeignet, die Schüler und Studenten mit dem Ausschnitt der deutschen Sprache vertraut zu machen, den sie brauchen, und ist er in der (meist kurzen) Zeit, die dafür zur Verfügung steht, erlernbar?

Die Antwort dürfte nur allzu oft negativ ausfallen. In den meisten Ländern der Dritten Welt ist die Lehrwerkproduktion für Fremdsprachen nicht in ausreichendem Maß entwickelt, um dadurch den Import von unspezifischen, um nicht zu sagen ungeeigneten Lehrwerken aus dem deutschen Sprachraum überflüssig zu machen. Aber genauso wie daher DaF-Lehrwerke aus Verlegenheit zu Konsumgütern von tausenden von Individuen werden, ist das Produkt meist selbst auch aus Verlegenheit zum Exportgut geworden: In Deutschland für die primäre Verwendung im Inland konzipiert, wird es als "gut genug" für weltweite Verbreitung betrachtet und Studenten und Lehrern angeboten, die dankbar dafür sind, daß man sie aus der Aporie gerettet hat.

In Zukunft müßten aber DaF-Lehrwerke auch in Ländern der Dritten Welt so selbstverständlich für die eigenen Bedürfnisse hergestellt werden, wie das etwa in Frankreich, Rußland oder den USA der Fall ist. Dazu ist die Zusammenarbeit mit den deutschen Fachleuten, mit der Forschung in Angewandter Linguistik in der BRD, der DDR, Österreich und der Schweiz notwendig, denn nirgends sonst auf der Welt wird es jemals ein solches Konzentrat an Germanisten, Linguisten und Fremdsprachendidaktikern geben. Ein Teil ihrer umfangreichen wissenschaftlichen Produktion ist für den Bereich Deutsch als Fremdsprache auch im weiteren Ausland verwertbar, wobei allerdings anwendungsorientierte Grundlagenforschung, die als "Rohmaterial" direkt bei der Erarbeitung von Sprachlehrwerken herbeigezogen werden könnte, noch in ungenügendem Umfang vorliegt. Es fehlen z.B. kontrastive Grammatiken zu den meisten Sprachen (insofern bedeuten die "direkten Methoden" eine Art Rettungsanker, als sie

das Problem Grammatik, so gut es geht, ignorieren). Es fehlen pädagogische Grammatiken, sowohl für Lehrer wie für Schüler, auf der Grundlage neuerer linguistischer Beschreibungen. Es fehlten bis vor kurzem solide Kriterienkataloge, nach denen man sich bei der Konzipierung neuer Lehrwerke auch wirklich gerichtet hätte. Es fehlte auf weiten Strecken die Curriculumforschung in DaF für das Ausland, speziell die Dritte Welt, bzw. die Ausbildung von Spezialisten in Angewandter Linguistik, die dann in ihren Ländern die Erstellung von Curricula und Lehrmaterialien auf kontrastiver Grundlage übernehmen können.<sup>4</sup>

Wir behaupten nicht, daß auf all diesen Gebieten nichts vorhanden wäre, oder daß niemand darin arbeitete. Aber wie große Lücken im Bereich DaF klaffen, kommt erst allmählich zutage. Seither artikulierten Stimmen aus allen möglichen Institutionen, die sich intensiv mit DaF und der Sprachlehrforschung im allgemeinen befassen, sozusagen "die Fachwelt", solche auch von uns formulierten Desiderata: kontrastive Valenzlexika<sup>5</sup>, kontrastive Grammatiken<sup>6</sup>, kontrastive Lehrwerke für DaF<sup>7</sup>, pädagogische Grammatiken<sup>8</sup>, Lehrwerkanalysen und Lehrwerkkritik<sup>9</sup>, Herstellung und Erprobung neuer Lehrmaterialien.<sup>10</sup>

"So viele Berichte. So viele Fragen," möchte man mit Bert Brecht vor der Fülle ungelöster Probleme ausrufen. Antworten wurden und werden gegeben. Wenn sie immer überzeugend wären, brauchte zum Thema "Forderungen an künftige Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache" nichts mehr geschrieben zu werden. Fast alle Zitate sagen nichts anderes als: Wir sind noch nicht soweit. Die Aufgaben müssen nicht ausschließlich deutsche Institutionen leisten. Schon seit jeher kamen aus allen europäischen Ländern, sowie von überall dort, wo sonst noch Germanistik getrieben wird, Anregungen für die oft zu egozentrische deutsche Germanistik. Aber während im Ausland Germanistik und Deutsch als Fremdsprache stets eine relativ enge Symbiose eingegangen sind, hat man sich in Westdeutschland erst in den letzten Jahren zur Schaffung eines Lehrstuhls Deutsch als Fremdsprache durchgerungen, der natürlich nicht allein allen dringend nötigen Forderungen gerecht werden kann.

Die Konsequenz ist, besonders auch in Ländern der Dritten Welt, sich zu emanzipieren und selbstbewußter zu werden in dem, was man für notwendig und richtig hält zur Erreichung eines effektiven Deutschunterrichts. Das bedeutet, auf vielen Gebieten der Angewandten Linguistik verstärkte Anstrengungen zu machen.

## 2. Kapitel: Forderungen

Nachdem Befürworter und Gegner der direkten Methoden – strukturoglo-bal, audiovisuell, intuitiv, audiolingual – genügend Gelegenheit hatten, ihre Vor- und Nachteile zu erkunden, ist es Zeit, sich wieder einmal nüchtern zu fragen, welche Kriterien für die Erstellung von im Ausland brauchbaren Lehrwerken in Betracht gezogen werden müssen. Eines steht dabei von vornherein fest: d a s ideale Sprachlehrwerk für Deutsch als Fremdsprache wird es nie geben; dazu ist der Gegenstand viel zu komplex. Aber es könnte sehr viel bessere Lehrwerke geben, wenn diese präziser definierte Ziele anstrebten. Je genauer Adressaten, Lernziele und Lehrer anvisiert werden, desto größere Erfolge werden zu verbuchen sein. Diesen Hauptfaktoren ordnen sich didaktische, linguistische und soziokulturelle Kriterien unter.

Wie schon erwähnt, ist in letzter Zeit gründliche Lehrwerkkritik unter Zugrundelegung ausführlicher Kriterienkataloge getrieben worden. Es geht hier nicht darum, alle Forderungen an Lehrwerke zu wiederholen, die dort und anderweitig formuliert wurden. Was im "Mannheimer Gutachten", Kurzfassung, an Postulaten steht über Zielangaben, fremdsprachendidaktische Konzeption, Lernrhythmus, Arbeitsformen, Fertigkeiten, Übungsformen, Texte, Grammatikvermittlung, Themenplanung etc. können wir nur unterschreiben. Wichtig scheinen uns für Länder der Dritten Welt vor allem die Gesichtspunkte der Kontrastivität, der Lernsituation und des Unterrichtsstils. Denn daß an der psychischen Verfassung von Schülern der Dritten Welt oft vorbeunterrichtet wird, läßt sich leider immer wieder feststellen.<sup>11</sup>

Es ist müßig zu fragen, wie viele Lehrwerke nun entstehen müßten. Aber zu fordern ist in jedem Fall,

1. daß zukünftige DaF-Lehrwerke sich nach den Adressaten richten und nicht mehr umgekehrt, was L1, Altersgruppe, soziale Herkunft, Vorbildung, Motivation, akademische Bedürfnisse und ähnliche Faktoren betrifft;
2. daß die Lernziele genau definiert sind, und sowohl Texte, wie Erklärungen und Übungen und der ganze Arbeitsstil streng lernzielorientiert ausgewählt werden;
3. daß der Lehrer umfassendes Informationsmaterial erhält über alles, was er für die Durchführung des Kurses wissen muß, ohne daß er dadurch in allen Unterrichtsschritten gegängelt ist.

Manchmal ist es gar nicht so einfach, das Lernziel adäquat für eine Zielgruppe zu bestimmen und auch einzuhalten. An vielen überseeischen Universitäten werden z.B. von Studenten Lesekenntnisse verlangt, damit sie die entsprechende deutsche Fachliteratur in ihre Studien einbeziehen können. Die wenigsten Studenten bringen aber die fachlichen und allgemeinen sprachlichen Voraussetzungen mit, um aus einem streng fachgebundenen Lesekurs Nutzen zu ziehen. Da ist ein Umweg über einen "normalen" Sprachkurs vorteilhafter. Eigentlich müßte man sogar so weit gehen und prüfen, ob nicht besser vor die Fremdsprachenkurse ein Lehrgang in der Muttersprache gesetzt würde, der den Studenten zu einem besseren Sprachbewußtsein verhülfe. Das sind allerdings Fragen, die vor Ort gelöst werden müssen.

Überall dort, wo nicht unbedingt ein ganz streng eingegrenztes Lernziel unter starkem Zeitdruck erreicht werden muß, was, wie gesagt, nur mit besonders motivierten und qualifizierten Adressaten möglich ist – überall sonst also scheint es klüger, die Lernziele nicht zu sehr zu isolieren. So hat die strenge Durchführung audiovisueller Sprachkurse, die Schreib- und Lesefertigkeiten zurückstellt, bis die Schüler das phonologische System der Fremdsprache möglichst gut beherrschen, zu außergewöhnlichen Schwierigkeiten in der Rechtschreibung geführt. Eine Vernachlässigung der Aussprache und des Schreibens in Lesekursen wirkt oft negativ zurück, weil ähnlich klingende Wörter leicht verwechselt, weil syntaktische Gefüge mißverstanden werden.

Damit ist aber nicht gesagt, daß die einzelnen Kurseinheiten eines Lehrgangs (Semester, Trimester o.ä.) sich höchstens durch die Zahl der Lektionen unterscheiden sollen. Es empfiehlt sich, die verschiedenen Fertigkeiten zu gewichten, also z.B. im ersten Jahr Sprechen und Hören in den Vordergrund zu stellen, und Lesen und Schreiben zweitrangig zu behandeln, im folgenden das Hauptgewicht auf das Lesen, schließlich auf schriftlichen Ausdruck zu legen. Je besser die Schüler wissen, was und wofür sie dasselbe tun, desto höher sind die Chancen für den Lernerfolg.

Sinnvoll wären auch etwa Mappen zu einzelnen Themen mit Texten, deutschlandkundlichen Illustrationen, grammatischen Übersichten und passenden Übungen, die nicht in einer strikt vorausbestimmten Ordnung an die Reihe kommen. Allerdings stellt sich in Übersee ärgerlich oft das Problem, daß einzelne Teile verloren gehen und nur sehr schwer wieder zu beschaffen sind. Es wäre leichtfertig, solche scheinbar nebensächlichen Gegebenheiten bei der Gestaltung von Lehrwerken zu unterschätzen.

Lehrbuchautoren meinen manchmal, sie brauchten nur für Schüler Material bereitzustellen, Lehrer wüßten von selbst, was sie zu tun hätten. Und überall, wo eine gründliche didaktische Ausbildung ("teacher's training") üblich ist, ist eine solche Haltung einigermaßen vertretbar. Nur, daß eine solche Lehrerausbildung – weltweit gesehen – eher die Ausnahme als die Regel darstellt. Es ist also unbedingt zu fordern, daß zukünftige DaF-Lehrwerke ausführliche Information für den Lehrer enthalten, und zwar nicht nur didaktischer und soziokultureller Art (wie heute üblich), sondern auch linguistischer Art. Erfahrungsgemäß gibt jeder Lehrer Grammatikerklärungen, spätestens wenn die Schüler sie fordern. Es ist aber kaum vorzustellen, wieviele falsche, z.T. unsinnige, z.T. irreführende Erklärungen abgegeben werden. Die Tabuisierung der Grammatik durch die audiovisuellen Methoden hat also diesem Komplex mindestens ebenso viel geschadet wie genützt. Das strenge Vorschreiben der einzelnen didaktischen Schritte führt andererseits leicht zu einer sterilen Routine, so daß Spontaneität und Kreativität aus dem Unterricht verschwinden. Zu fordern wäre also eine umfassende Ausbildung des Lehrers, die seine Dynamik unterstützt, statt sie zu gängeln. Nach einer allgemeinen Einführung in Methode und das Sprachlehrwerk wäre also zu jeder Lektion des Schülerbuchs im Lehrerbuch Information zu den folgenden Gesichtspunkten vonnöten:

1. Kommunikation
  - 1.1. Welches "Problem" ist sprachlich dargestellt?
  - 1.2. Welche Mittel benutzt der Sprecher, um –
  - 1.3. was beim Hörer zu bewirken?
2. Textlinguistik
  - 2.1. Wie gliedert sich der Text?
  - 2.2. Welche Strategie enthält er?
  - 2.3. Wie wird argumentiert?
  - 2.4. Wie verhalten sich die Teile zum Ganzen?
3. Grammatik (Morphosyntax)
  - 3.1. Welche Schwierigkeiten greift der Text wieder auf?
  - 3.2. Welche Schwierigkeiten sind neu?
  - 3.3. Welche ist ihre optimale Klärung?
4. Semantik und Deutschlandkunde
  - 4.1. Hintergrundinformation
  - 4.2. Erklärungshilfe für besondere Schwierigkeiten
5. Didaktik
  - 5.1. Ratschläge, in welcher Form die vorausgehenden Punkte in Übungen erlernbar und auf ähnliche Situationen übertragbar gemacht werden können.

## 5.2. Ratschläge, wie die einzelnen Abschnitte den jeweiligen Bedürfnissen entsprechend erweitert oder eingeschränkt werden können.

Das Problem der **Ü b u n g e n** scheint auch noch weit von einer optimalen, oder zumindest befriedigenden Lösung entfernt zu sein. Zwar gibt es heute endlos viel Sprachlabormaterial – meist hausgemacht – und viele Seiten, Hefte und Bücher voller Strukturübungen. Aber es **f e h l e n** **e r n s t h a f t e U n t e r s u c h u n g e n** **ü b e r Ü b u n g s z e i t** **u n d L e r n e f f i z i e n z**. Es gilt also wieder sehr kritisch zu prüfen, wie die Unterrichtszeit, die schließlich immer knapp und kostbar ist, am sinnvollsten auszunützen ist. Fest steht, daß zu langes Drillen eher verdummt, als Deutsch beibringt. Schülerbücher sollten also nicht die Hälfte ihrer Seiten mit Übungen füllen, die der Student mit Gänsefüßchen erledigen kann, sondern mit möglichst vielen verschiedenen Übungstypen, die sinnvoll von der Reproduktion zur Produktion führen, also wirklich den stets geforderten Transfer leisten. Lehrerbücher sollten nicht so sehr langweilig ablesbare Schema-X-Übungen enthalten, sondern präzise Anweisungen, wie solche Übungen zu machen sind. Denn keine Drillübung ist wirkungsvoller als die spontan aus dem Unterrichtsgeschehen, genau auf die Lernschwierigkeit der Schüler programmierte. Und dazu braucht der Lehrer Tips, wie er die Schüler zum kreativen Üben anregt. Denn mancher Schüler schläft im Sprachlabor ein und wird sich seiner vertuschten Inkompetenz erst wieder bewußt, wenn er eine Nacherzählung machen oder über ein aktuelles Thema schreiben oder sprechen soll.

Was die **t h e m a t i s c h e** Gestaltung der zukünftigen Lehrwerke betrifft, so ist eine ungleich strengere **A u s r i c h t u n g** **a u f L e r n z i e l** **u n d Z i e l g r u p p e** zu fordern. Für einen guten Lernerfolg ist es unerläßlich, daß die Schüler sich zumindest bis zu einem gewissen Grad mit den Lehrbuchgestalten identifizieren können. So bringt das Familienidyll beim Wecken, Waschen und Frühstückten die meisten mehr oder weniger erwachsenen Schüler nur zum Gähnen. Oder der Urlaub – Lieblingsthema und Lieblingsobsession der Deutschen – wirkt wenig anregend auf eine Schülergruppe von Angestellten und Sekretärinnen, die im Jahr Anrecht auf fünf freie Tage haben. Und Wissenschaftler und Techniker, die Lesekenntnisse für ihr Spezialfach brauchen, werden nicht gerade mit Enthusiasmus Rübezahlsagen und Anekdoten von Herrn Schmidt oder Herrn Meyer lesen. Also gerade für den Erwachsenenunterricht ist eine bessere inhaltliche Differenzierung wesentlich. Es besteht ein **R i e s e n u n t e r s c h i e d** zwischen Schülern, die in Deutschland Deutsch lernen, solchen, die sich darauf vorbereiten, in Deutschland zu leben, solchen, die vielleicht einmal eine Deutschlandreise machen können, und solchen, die die deutsche Sprache in ihrem Vaterland brauchen. Dementsprechend müssen Text-

sorten, Themen, Probleme und Fragestellungen ausgewählt werden. Z.B. das in Deutschland zur Zeit so anerkannte "Problematisieren" ist sehr sinnvoll für den Unterricht in Deutschland. Für zukünftige Stipendiaten ist es nützlich. Aber für die Schüler, die nicht vorhaben, in Deutschland zu leben, ist es nur allzu häufig irritierend, wo nicht abstoßend. Skepsis, Kritizismus, unterkühlte Ironie können viele Schüler in Übersee nicht nachvollziehen. Natürlich wäre simple Propaganda über die heile Welt in Westdeutschland das schlimmste, was man anbieten kann, umso mehr, wenn es dem Geschmack der betroffenen Schüler entgegenkäme. Es ist nicht so sehr das kritische Beleuchten, das den Schülern, selbst Akademikern, z.B. in Lateinamerika, mißfällt, sondern der müde, mißmutige Ton, mit dem die Themen so oft dargeboten werden. Diesen psychologischen und soziokulturellen Aspekten sollten künftige Lehrwerke stärker Rechnung tragen. Für die Motivation beim Deutschlernen spielt in Ländern, wo Englisch die einzige wirklich nötige Fremdsprache darstellt, die emotionale Komponente eine hervorragende Rolle. Hier sind noch viele Reserven nicht ausgeschöpft.

Bleibt schließlich die Frage nach der R o l l e d e r G r a m m a t i k , heikelstes Thema des Fremdsprachenunterrichts, das selten diskutiert wird, ohne in Glaubensbekenntnisse auszuarten. Sicher war die entschiedene Abkehr vom altväterlichen Grammatikunterricht ein entscheidender Fortschritt der Fremdsprachenmethodik. Aber warum gleich das Kind mit dem Bade ausschütten? Es ist ja nicht zu leugnen, daß alle, aber auch alle Methoden Grammatikunterricht einschließen. Strukturübungen sind im Grunde nichts anderes als sturer Grammatikdrill, der das Kind nicht beim Namen nennt. Selbstverständlich ist es berechtigt, explizite Grammatikregeln in Kursen mit sehr spezifischen Lernzielen und einer bestimmten Zielgruppe abzulehnen. So ist den Touristen mehr mit Redewendungen als mit Regeln gedient. Lesekursteilnehmer mit sehr soliden fachlichen Kenntnissen können Texte auf Grund der Semantik erschließen. Aber im ganzen sollte man seine Zeit lieber auf das W i e , W a s u n d W i e v i e l a n G r a m m a t i k f ü r k l a r d e f i n i e r t e K u r s e verwenden, als über die Scheinfrage von Sein und Nichtsein zu streiten. Das Fatale an der Tabuisierung ist vor allem, daß erschreckend viele Lehrer, besonders Muttersprachler, sich die Grammatikfeindlichkeit zu Herzen genommen haben — was wäre bequemer? — und herzlich wenig darüber wissen, was sie den Schülern beibringen. Das hindert sie nicht, Erklärungen abzugeben, ad-hoc-Regeln, die allzu oft zum Lachen, wenn nicht zum Verzweifeln klingen.<sup>12</sup> Das bedeutet aber leider auch, daß sie nicht das genügende Rüstzeug besitzen, um selbständig Übungsmaterial in korrekter grammatischer Progression zu erarbeiten.



Vielleicht ist das Wort *Grammatik* zur Zeit ein zu gefühlsbesetzter Ausdruck und verschleiert, worum es wirklich geht: nämlich ganz allgemein um die Regelhaftigkeit der Sprache und das Ziel, daß die Schüler in diese Regelhaftigkeit hineinflinden – mal ganz abgesehen von dem Weg, auf dem sie das erreichen. Regelhaftigkeit bezieht sich dabei nicht nur auf die Morphosyntax der Ein-Satz-Grammatik, dem Gebiet, das man herkömmlich und viel zu einengend “Grammatik” nannte, sondern auch auf die text- und pragmalinguistischen beobachtbaren Gesetzmäßigkeiten.

Gerade die direkten Methoden bestehen oft auf einer solchen traditionellen Grammatikperfektion bei den Schülern, daß Zweifel laut werden müssen, ob damit das Ziel der Kommunikationsfähigkeit adäquat angestrebt wird. Angeblich zielen normalerweise Anfänger- und auch viele Fortgeschrittenenkurse auf Sprech- und Hörfertigkeit; aber ein Großteil der Tests bewerten danach, ob die Adjektivmorpheme makellos gesetzt sind. Tragen nun Adjektivmorpheme zur besseren Kommunikation bei? *Lehrbuchkritik* wird inzwischen in Deutschland sehr ernsthaft betrieben. Sie ist eigentlich nicht vollständig ohne Evaluierung der entsprechenden Prüfungen. Und eine Testkritik müßte zwangsläufig zu einer Überprüfung der Fehlerbewertung führen. Wir wissen noch herzlich wenig und nichts Systematisches darüber, was reine Schönheitsfehler und was wirklich Verständnisbarrieren sind, das heißt, wo es dem Schüler nicht gelingt, das auszudrücken, was er sagen will. Es ist sogar zu fürchten, daß diese letzteren und wichtigeren Fehler viel weniger beachtet werden, wo nicht unter den Tisch fallen, einfach weil es soviel schwerer ist, sie zu erkennen und zu verbessern. Hier liegt noch ein weites, vielleicht das eigentliche Feld für die Fehleranalyse.

Es ist höchste Zeit, den Glaubenskrieg zu beenden und lieber sehr genau zu überlegen, wie der Grammatikunterricht optimal auf Lernziel und Adressatenspezifika zugeschnitten werden kann. Und wenn bestimmte Schülergruppen keine expliziten Grammatikregeln brauchen, so muß doch der Lehrer sichere Kenntnis der Funktionsprinzipien der zu lehrenden Sprache haben. Da aber die meisten Lehrer wenig mehr als ihr Lehrerhandbuch konsultieren und selten Lust haben, sich durch den weniger süßen als zähen Brei der verschiedenen Grammatikbücher mit ihrer jeweils verschiedenen Terminologie hindurchzufressen, so gibt es in der Sprachlehrforschung wohl kaum etwas Vordringlicheres als Lehrergrammatiken, eine Art leicht verständlicher Rezeptbücher mit Erklärungshilfen, Tips für größere Anschaulichkeit, Vergleichsmöglichkeiten mit der L1 und vor allem Einsichtsmöglichkeiten in die Funktionsprinzipien der deutschen Sprache.

Dazu gehört also auch das Sichtbarmachen von Emotionen und Intentionen in den Sprechakten, ohne die Sprache im Grunde kein Kommunikationswerkzeug ist. Es muß für die Schüler durchschaubar werden, wie Freude, Anerkennung, freundliche Distanz, Gleichgültigkeit, Ablehnung, Ärger und dergleichen linguistisch, para- und extralinguistisch zum Ausdruck kommt. Wie manifestieren sich Selbst- und Partnereinschätzungen, Bestätigung und Kritik in Gesprächen?<sup>13</sup> Wie werden bestimmte Reaktionen beim Hörer wie Lachen, Mitleid, Beleidigung, Akzeptieren etc. erzeugt oder angestrebt? Was gilt als höflich, was als unhöflich?

Der Idealfall wäre es, wenn das jeweilige Lehrerhandbuch des zu erstellen Lehrwerks diese Aufgabe leistete, also gleichzeitig die richtige Integration in den Unterricht, die günstigsten Strategien aufzeigen würde. Ein beträchtlicher Fortschritt wäre es immerhin schon, wenn ein solches Kompendium lehrwerkunabhängig vorläge, aus dem jeder Lehrer die Daten entnehmen kann, die ihm für seinen konkreten Kurs relevant erscheinen. Ein solches Kompendium sollte aber auch sehr konkrete Ratschläge enthalten, wie die Grammatik sinnvoll zu reintegrieren ist. Ein Lehrer, der gleich gut über Didaktik und Grammatik Bescheid weiß, wird keine Gefahr laufen, in altmodischen Grammatikunterricht zurückzufallen. Und nur der, der sich wirklich auskennt, wird die Forderung erfüllen können: **E i n M i n i m u m a n G r a m m a t i k f ü r e i n M a x i m u m v o n L e r n e r f o l g .**

Für das jeweilige Sprachlehrwerk wäre demnach ein Minimalregelschatz aufzustellen, der sich nach didaktischen Kriterien und nicht nach linguistischer Vollständigkeit richtet, nach der Devise: So wenig Grammatik wie möglich, so viel Grammatik wie nötig. Zum Brötchenkaufen brauche ich tatsächlich nichts von Grammatik zu wissen. Aber wer wagte ernstlich zu behaupten, daß ein Deutscher, der Hegel, Schopenhauer oder Marcuse liest und versteht (!), keine Ahnung von Grammatik hätte? Wer weiß, wie die deutsche Sprache strukturiert wäre, wenn nicht seit dem Mittelalter diese so eindrucksvolle Wechselwirkung zwischen Grammatik und geschriebenem Stil bestanden hätte. Gerade wenn man die Entwicklung des Deutschen bei den bibelübersetzenden Mönchen verfolgt, wird die konstruktive Spannung zwischen Sprachmaterial und geforderter Leistung, zwischen versprachlichter Regel und angepaßter Sprache deutlich. Es wäre also blind, in der Kompetenz der Schriftsprache das Grammatikbewußtsein zu leugnen.

Allerdings ist Grammatik nicht nur eine Sammlung von morphosyntaktischen Regeln. Daher muß das Prinzip der Ein-Satz-Grammatik überwunden werden. Text- und pragmalinguistischer Bezug muß den Rahmen jeder isolierten Betrachtung abgeben. Äquivalenzen und Paraphrasen, ja auch

Kontraste werden erst plausibel in der entsprechenden Situation oder dem Textzusammenhang. So ist es z.B. müßig, Abtönungspartikel nur aus Einzelsätzen zu erklären oder die Stellungsvarianten bestimmter Satzglieder ohne Bezug zum Kontext plausibel machen zu wollen. Die Forderung nach einer Lehrergrammatik umfaßt also nicht weniger als die traditionellen Gebiete der Phonologie, Morphosyntax und Semantik, eingebettet in textlinguistische und pragmalinguistische Dimension.

Grammatik im Fremdsprachenunterricht erscheint dann gerechtfertigt, wenn sie den Schülern erlaubt, hinter der chaotisch anmutenden Masse von Einzelsätzen überschaubare Regeln zu entdecken, die eben diese Masse ordnen und erlernbar machen. Daher muß Grammatik als ein konsistentes Modell angeboten werden, um Meillet zu zitieren: "Un système où tout se tient". Denn Grammatik in Form von en-bloc-Information einzelner Kapitel, die anschließend als erledigt gelten, ist nutzlos, wo nicht schädlich. Grammatik muß zyklisch gelehrt werden, immer wieder auf Grundregeln zurückkommend, klärend, ergänzend und vertiefend. Schließlich muß bei den Schülern erst behutsam ein Grammatikbewußtsein entwickelt werden, ebenso ein Verständnis für typisch deutsche Denkkategorien (wie z.B. unsere Vorstellung von Ort und Richtung und der entsprechende Gebrauch von Präposition mit Dativ oder Akkusativ; unsere Vorstellung von Zustand und Zustandsänderung für das Perfekt und das entsprechende Hilfsverb; Vorstellungen, die ja durchaus keine Universalien sind, wie nicht kontrastiv geschulte Lehrer oft anzunehmen scheinen). Vor allem Schüler, die keine Grammatikvorschulung mitbringen, brauchen Zeit, um eine "Fähigkeit zur Grammatik" zu entfalten. Grammatik wird nur allmählich und quasi in Schüben erfaßt. Nach glücklichen Aha-Effekten stellen sich immer wieder Vernebelungsphasen ein. Insistieren verschlimmert das nur. Darüber muß Zeit verstreichen, die nicht-kognitiven Fähigkeiten gewidmet wird. Ein zur rechten Zeit wieder aufgenommenes Erklären und Üben festigt und vertieft dann den Erkenntnisprozeß. Daher darf Grammatik nicht einfach aufgesetzt werden. Sie muß lernpsychologisch dem Adressatenkreis angepaßt sein. Das ist eine Forderung, die bisher keine der vorliegenden Grammatiken erfüllt. Die Darstellung grammatischer Phänomene — und sei sie noch so meisterhaft — hilft allein nicht weiter; es gilt, sie plausibel zu machen. Ob das anders als kontrastiv geschehen kann, ist fraglich. Unbefriedigend ausgeschöpft sind bisher auch noch die graphischen Mittel zur Erleichterung von Lernschwierigkeiten. Für viele Lehrer wäre es eine große Hilfe, Anweisungen für funktionale Tafel- oder Schaubilder zu bekommen. Es geht immer darum, wie der Lernprozeß so klar, so kurz und so nachhaltig wie möglich bewirkt werden kann.

Grammatikregeln sind vertretbar dort, wo ein großer Anwendungsbereich erfaßt wird. Leistungsstarke Strukturen, die also vielen verschiedenen Sprechakten zugrunde liegen können, müssen nicht nur erklärt, sondern auch viel geübt werden. In jeder Klasse sind aber mit dem unterschiedlichen Lernrhythmus der Schüler erhebliche Probleme verbunden. Es würde daher den Klassenunterricht sehr entlasten, wenn für solche Grammatikkapitel *autodidaktische Eingreifprogramme* bereitlägen, die jeden Schüler nach seinem eigenen Tempo in der verstehenden und reproduktiven Phase des Lernprozesses lenkten, so daß der Lehrer seine Zeit und Aufmerksamkeit produktiven Tätigkeiten widmen kann.<sup>14</sup> Solche Eingreifprogramme (z.B. zur Verbmorphologie, zur Adjektivdeklinaton, zur Verbvalenz etc.) sind in Heftform oder auch in Verbindung mit dem Sprachlabor denkbar. Im Unterschied zu dem üblichen Sprachlabormaterial würden die Schüler hier kognitiv, und das heißt wohl fast zwangsläufig kontrastiv lernen. Solches Begleitmaterial würde besonders lernwilligen Schülern entgegenkommen, die vom Kurstempo überfordert und nicht geschult sind, selbständig zu lernen. Eine Sammlung von autodidaktischen Heften und ein Ausleihsystem für autodidaktisches Tonbandmaterial würde die Lerneffizienz jedes Sprachinstituts ungemein erhöhen.

### 3. Kapitel: Projekte

Kritik am Vorhandenen bzw. Nichtvorhandenen, Forderungen nach Verbesserungen und Erneuerungen wären unbefriedigend ohne den Versuch, sie durch Eigenaktivität in Angriff zu nehmen.

Wir haben versucht, die DaF-Probleme aus der Perspektive der Dritten Welt zu beleuchten, und wir versuchen, sie auch für unseren Bereich anzugehen. Im Land des "mañana" werden zwar nicht alle Projekte schon morgen realisiert sein, aber die konkreten Bedürfnisse der Studenten und Lehrer erlauben es auch nicht, mit den Händen im Schoß nur auf die kulturelle Entwicklungshilfe aus deutschen Ländern in Form linguistisch-didaktischer Produkte zu warten. So seien in Kürze die Ansätze skizziert, mit denen wir einen Beitrag zur Verbesserung des DaF-Unterrichts zu leisten versuchen.

Wissenschaftler der Deutschen Abteilung des Sprachenzentrum der Universität Mexiko (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de Mexico) arbeiten z.Zt. mit der skizzierten Zielrichtung an mehreren Projekten. Daraus ergibt sich folgendes Spektrum: 1. Valenzlexikon deutscher Verben, deutsch-spanisch (aber nicht reversibel), auf der Basis des Kleinen Valenzlexikons deutscher Verben von U. Engel, H. Schumacher u.a.<sup>15</sup>, in Absprache mit den Autoren.

2. Bearbeitung des Kapitels über die Valenzen deutscher und spanischer Verben, für die deutsch-spanische kontrastive Grammatik, die z.Zt. am Institut für deutsche Sprache in Mannheim erstellt wird.
3. In Zusammenarbeit mit Ulrich Engel und gefördert vom DAAD entstand eine Teilgrammatik für Lehrer auf der Grundlage der Dependenz-Verb-Grammatik: DVG für DaF. Obgleich die didaktische Erprobung in Mexiko stattfindet, ist das Buch nicht nur für den spanischsprachigen Raum gedacht. Wir versuchen damit einer der Hauptforderungen an pädagogische Grammatiken gerecht zu werden, die von einer Richtung der Angewandten Linguistik vertreten wird: Eine Grammatik auf der Grundlage einer gut didaktisierbaren grammatischen Theorie aufzubauen, die es Lehrern und Schülern erlaubt, ein möglichst widerspruchsfreies Regelwerk zu verwenden. Mit der DVG wird auch im Goethe-Institut seit mehreren Jahren erfolgreich experimentiert und unterrichtet.<sup>16</sup> Mit dieser Lehrergrammatik hoffen wir, ein Instrument anbieten zu können, das den Anspruch erfüllen hilft, "daß ein Sprachlehrbuch, bzw. eine einzelne Lehr- und Lernphase einen durch ein einziges linguistisches Modell geprägten, homogenen Gesamtaufbau besitzen muß"<sup>17</sup>.
4. Mitarbeit an Lehrwerkanalysen für den Bereich Deutsch als Fremdsprache<sup>18</sup> und damit Anwendung von Kriterien auf die Lehrmaterialgestaltung an der Universität Mexiko.
5. Ausarbeitung eines Lesekurses für mexikanische Studenten aller Fakultäten, mit einer Einführung in die deutsche Syntax auf der Grundlage der DVG. Hauptlernziele sind Mikroanalyse und Makroanalyse von Texten (Hinführung zur Abfassung von "Abstracts"), Erwerb eines wissenschaftlichen Grundwortschatzes<sup>19</sup> und Wortbildungslehre. Wesentlicher Bestandteil des Kurses ist ein ausführliches Lehrerheft mit Regeln zur Erklärung der syntaktischen Hauptprobleme des Deutschen.
6. Einführungskurs in die schriftliche Produktion deutscher Gebrauchstexte. Dieser wie der Lesekurs führt insofern über einen reinen Sprachkurs hinaus, als viele Studenten aufgrund ihrer mangelhaften schulischen Ausbildung erst hier Kriterien und Techniken zur Analyse und Abfassung von Texten bekommen.
7. Phonetikkurs zum Schulen und Testen auditiver und artikulatorischer Fähigkeiten spanischsprachiger Studenten auf kontrastiver Grundlage.
8. Autodidaktische Eingreifprogramme zur individuellen Behebung von Verständnis- und Lernschwierigkeiten bei ausgewählten Problemen der deutschen Grammatik. Fertig ist Heft Nr. 1: "Morphologie des Verbs. Das Perfekt und andere Vergangenheitstempora".

Vorgesehen sind weitere Programme zur Morphologie des Substantivs, des Adjektivs und zur Verbvalenz.<sup>20</sup>

9. Erstellung einer Schülergrammatik, die auf spanisch die hochfrequenten grammatischen Probleme der deutschen Sprache für Hispanophone verständlich machen soll.

10. Vorgesehen ist die Einrichtung eines zweijährigen Postgraduierten-Kurses in Angewandter Linguistik für die Zielsprachen Englisch, Französisch, Deutsch. Hier hofft man, Fachleute für Curriculumfragen, Lehrmittelproduktion und Lehrerausbildung zu schulen, die Mexico auf dem Weg zur Emanzipation im Fremdsprachenunterricht wieder ein Stück weiterbringen.

### Anmerkungen

- 1 J.W. Goethe, Dichtung und Wahrheit, 3. Teil, 11. Buch, Wiesbaden 1951, S. 390.
- 2 Ebd., S. 392.
- 3 Vgl. Hans-Peter Apelt, Deutsch als Fremdsprache – Wahlfach in der Schule. In: Zielsprache Deutsch 3/1976, S. 2 - 6. Apelt gibt auch zu bedenken: "Unterrichtsziele, die für den Sprachunterricht in Europa gelten, müssen nicht unbedingt auf andere Kontinente übertragbar sein." (S. 6)
- 4 "Lehrmaterialprobleme sind Curriculumprobleme." H. Schrey, Probleme der Lehrmaterialgestaltung. In: IRAL-Sonderband, Kongreßbericht der 3. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik GAL e.V., hrsg. v. G. Nickel/A. Raasch, Heidelberg 1972, S. 16.
- 5 "Mehr denn je wurde daher die Forderung nach kontrastiven Valenzlexika erhoben und zugleich als Aufgabe für die Praktiker des Fachs formuliert." G. Kaufmann/L. Götz, Didaktisierung linguistischer Ergebnisse. In: Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren. Ergebnisse der 4. Internationalen Deutschlehrertagung in Kiel, hrsg. v. H.G. Funke, München 1975, S. 243.
- 6 "In jedem Fall wäre Lernenden und Lehrenden mit Unterrichtswerken gedient, die neben den speziellen Voraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe die Kontraste zwischen Primär- und Zielsprache berücksichtigen und für die Überwindung von Interferenzen entsprechende Erläuterungen und Übungen anbieten." Gerhard Stickel, Voraussetzungen und Ziele einer kontrastiven Untersuchung des Deutschen und des Japanischen. In: Deutsch-japanische Kontraste. Vorstudien zu einer kontrastiven Grammatik, hrsg. v. G. Stickel (= Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache), Tübingen 1976, S. 8.  
Stickel stellt bedauernd fest, daß es derartige Lehrwerke "für das Sprachenpaar Deutsch-Japanisch bisher leider noch nicht gibt" – aber man könnte an die Stelle fast jedes andere Sprachenpaar setzen, und die Aussage würde weiterhin stimmen. Und er fährt fort: "Die wichtigste Voraussetzung für kontrastiv orientierte Lehrwerke ist ein systematischer umfassender Vergleich

der beiden am Lernprozeß beteiligten Sprachen, die die strukturellen Unterschiede und Entsprechungen zwischen Primär- und Zielsprache explizit macht" (ebd. S. 9). Welches in Deutschland hergestellte DaF-Lehrwerk könnte bisher diese Forderung erfüllen?

- 7 Es ist zu erwarten, daß der Trend in diese Richtung gehen wird, denn: "Die vorhandenen und angekündigten kontrastiv-grammatischen Zusatzmaterialien zu einigen Lehrwerken sind ein deutliches Symptom dafür, daß das allgemeine Deutschlehrwerk für Lernende beliebiger Ausgangssprachen im Grunde nur ein wirtschaftlich motiviertes Provisorium ist. Für große und ausgangssprachlich homogene Lernergruppen dürften sich Lehrwerke, die von vornherein kontrastiv angelegt sind, auf längere Sicht als lehr- und lernökonomischer erweisen." U. Engel/H.-J. Krumm/ G. Stickel/ A. Wierlacher: *Mannheimer Gutachten* (Kurzfassung). Synoptisches Gutachten zu 15 Lehrwerken erstellt von der Kommission zur Begutachtung von Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache im Auftrag des Auswärtigen Amts. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 3, Heidelberg 1977, S. 296 - 338. Das Gesamtgutachten liegt jetzt auch in Buchform vor: U. Engel et al., *Mannheimer Gutachten*, Heidelberg 1977.
- 8 Über das zugrundezulegende linguistische Beschreibungsmodell herrscht zwar keine Einigkeit, aber pädagogische Grammatiken, sowohl für Lehrer wie Schüler, werden seit Jahren gefordert: "Hier fehlt, da solche Versuche gemacht wurden und noch gemacht werden, das Bindeglied zwischen Theorie und Praxis, das wir mit anderen 'Pädagogische Grammatik' nennen wollen," ... Lutz Götze, *Moderne Grammatiktheorien und ihre Anwendung im Unterricht "Deutsch als Fremdsprache"*, In: *Beiträge zu den Fortbildungskursen des Goethe-Instituts für Deutschlehrer und Hochschulgermanisten aus dem Ausland*, München 1972, S. 28.  
Wer die Praxis kennt, weiß, wie große Bedürfnisse auf diesem Gebiet weiterhin bestehen, wie hilflos oft die Sprachlehrer nach Erklärhilfen fragen, und dies, nachdem seit mehr als zehn Jahren "Linguistik und Didaktik" in allen Schattierungen getrieben worden ist. Zu einem ähnlichen beklagenswerten Ergebnis kommen auch die Verfasser des "Mannheimer Gutachtens", wenn sie feststellen: "Was freilich zur Zeit noch fehlt, ist eine umfassende G r a m m a t i k der deutschen Gegenwartssprache, die eine linguistische Grundlage für neue Lehrwerke abgeben könnte." *Mannheimer Gutachten* [Anm. 7], S. 337.
- 9 "Konkrete Curriculumforschung, konkrete Lehrwerkanalysen sind teils noch nicht publiziert, teils stehen sie überhaupt noch aus." U. Bonnekamp, *Sprachlehrforschung*. In: *Perspektiven der Linguistik I*, hrsg. v. W.A. Koch, Stuttgart 1973, S. 203.  
So trostlos wie Bonnekamp die Situation 1973 beschrieb, sieht es im Bereich DaF inzwischen nicht mehr aus. Verschiedentlich ist geschehen, was in demselben Jahr auf der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache in Erlangen von der Sektion 'Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik' gefordert worden war: "Die Sektion war sich am Ende der Diskussion darüber einig, daß die Erstellung eines Kriterienkatalogs zur Beurteilung von Lehrwerken für das Fach Deutsch als Fremdsprache weiterhin ein Desiderat von vorrangiger Bedeutung bleibt." In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 1, Didaktische und methodische Beiträge Deutsch als Fremdsprache, hrsg. v. AKDaF, Mainz 1975, S. 167 f.

Heute bilden mehrere Kriterienkataloge und Sammlungen von Lehrwerkkritiken – abgesehen von den laufend erscheinenden Rezensionen – eine solide

Grundlage für die Lehrwerkerstellung und -auswahl. So liegen u.a. vor:  
 a) Das schon zitierte "Mannheimer Gutachten" samt Kriterienkatalog (vgl. auch Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1/1975, S. 93 - 101).

b) Untersuchungen zu Lehrmethoden "Deutsch für Anfänger", vorgelegt von der Arbeitsgruppe "Sprachlehrmethoden" des DAAD Paris, Bonn-Bad Godesberg 1976.

c) Prüfbogen für Rezensenten. In: Unterrichtsmediendienst, hrsg. v. der Pädagogischen Arbeitsstelle des Volkshochschulverbandes, Frankfurt.

d) Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer. Beschreibungsraster und Rechnersortierungen (durchgeführt an Titeln aus der BRD), hrsg. v. Goethe-Institut, AWD, Informations- und Dokumentationsstelle, München 1974. – Außerdem die von derselben Stelle herausgegebene Liste 'Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer', eine jährlich erscheinende kommentierte Bibliographie; 11. Auflage 1976.

e) Lutz Götze, Kriterien für eine Lehrwerkanalyse. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 1, Mainz 1975, S. 169 - 177.

f) Lutz Götze, Analyse von Lehrmaterial unter Einbeziehung pragmalinguistischer Gesichtspunkte. In: G.I. Spracharbeit 1/1976, S. 94.

g) Detlef Köpf, Audio-visuelle Lehrwerke: Probleme und Beurteilungskriterien. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1/1975, S. 52 - 65.

h) H.-J. Krumm, Beurteilungskriterien für Unterrichtsmedien. Zur Konzeption des Unterrichtsmedien-Dienstes des DVV. In: Volkshochschule im Westen, 1972/73.

i) E.-R. Rinke, Kriterien zur Beurteilung von Lehrmaterial im Zielsprachenunterricht. In: Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren [Anm. 5], S. 259 - 265.

j) Benno Steffens, Pragma-didaktische Kriterien für die Auswahl und Herstellung sowie die Beurteilung von Lehrbuchtexten. In: G.I. Spracharbeit 1/1976, S. 95 ff.

k) Zur Lehrwerkkritik allgemein vgl. F.-J. Hausmann, Linguistik und Fremdsprachenunterricht, Tübingen 1975, S. 169 - 172; H. Heuer/R. Müller (Hrsg.), Lehrwerkkritik – ein Neuansatz, Dortmund 1973.

- 10 "An der Bereitschaft der Verlage, Deutsch als Fremdsprache in ihr Programm aufzunehmen, fehlt es nicht. Derzeit ungelöst ist das Problem 'Wer schreibt die Bücher?' 'Wer vermag sie zu schreiben?' sowie das Problem 'Wer kann notwendige empirische Untersuchungen durchführen?' und nicht zuletzt 'Wer ist sachkompetent genug, um über entsprechende Anträge entscheiden zu können?'. Der Fremdsprachenlinguist, der Fremdsprachendidaktiker sicherlich nicht." – Alois Palzer, Bericht eines Besuchers der Frankfurter Buchmesse 1976. Eindrücke und Erfahrungen aus der Praxis für die Praxis. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, hrsg. v. DAAD in Zusammenarbeit mit dem AKDaF, 6/1976, S. 9.
- 11 Über "die bisher unbefriedigend beschriebene psychische Realität von Sprache" vgl. Werner Hüllen, Zur Anwendung der Linguistik innerhalb der Sprachlehrforschung. In: Sprachlehrforschung. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Heft 13, Jg. 4/1974, S. 27.



- 12 Viele Lehrer und Lehrbuchautoren geben zu, daß ihre Grammatikerklärungen immer mal wieder zufällig geraten; dafür mag eines von vielen Geständnissen stehen: "Ich habe daher vorläufig mit einer kontrastiv auf das Italienische ad hoc von mir erstellten Grammatik gearbeitet," Lore Armaleo-Popper, Lesekurse für Anfänger – Fachbereich Psychologie. In: Zielsprache Deutsch, 4/1976, S. 4.
- 13 Vgl. Werner Holly, Selbst- und Partneereinschätzungen in Gesprächen. In: Sprachtheorie und Pragmatik, Akten des 10. Linguistischen Kolloquiums Tübingen 1975; Band 1, hrsg. v. H. Weber und H. Weydt, Tübingen 1976, S. 175 - 186.
- 14 Ganz ähnlich argumentiert auch J.B. Hilton in seinem Buch *Language Teaching: A systems approach*. London, Toronto, Sydney, Wellington (Methuen Educational) 1974, S. 48: "It seems that as far as programmed learning is concerned, the only really promising application to language teaching is to put over restricted individual packets of essential knowledge – especially in remedial cases, where one is touching up a particular student's blind spots, or rapidly covering ground missed through absence."
- 15 Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 31, Tübingen 1976.
- 16 Sicher ist die Bemerkung von Theodor Ebnetter nicht mehr haltbar: "Anwendungen der Dependenz- oder Valenzgrammatik auf den Fremdsprachenunterricht sind bis jetzt keine vorhanden." *Angewandte Linguistik* 2. Eine Einführung. München 1976 (UTB 523), S. 260. – Es sei denn, man rechnet DaF nicht zu den Fremdsprachen.
- 17 Th. Ebnetter [Anm. 16], S. 236. Zur Literatur über dieses komplexe Thema vgl. u.a.: F.-J. Hausmann, *Linguistik und Fremdsprachenunterricht*, Tübingen 1975; R. Emons, *Linguistik und Fremdsprachenunterricht. Vorüberlegungen zu einer pädagogischen Grammatik*. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4/1975, S. 341 - 346; Dietrich Nehls, *Überlegungen zum Aufbau eines didaktischen Sprachmodells für den Fremdsprachenunterricht*. In: *IRAL* 1/1975, S. 51 - 68, und die in diesen Publikationen zitierte Literatur.
- 18 Mannheimer Gutachten [Anm.7] .
- 19 Grundlage: H. Erk, *Hochfrequenter Wortschatz aus wissenschaftlichen Texten*. München 1975.
- 20 Eine wichtige Etappe zur Entwicklung der Sprachprogrammierung in Mexiko war der erste vollprogrammierte autodidaktische Lesekurs Französisch für Hispanophone: Marlene Rall et al., *Invitation à la lecture. I. Morfología y fonética; II. Sintaxis*. México 1976.